



Rahmenbedingungen der Beschulung sprachbeeinträchtigter Kinder in Deutschland – Ergebnisse einer Fragebogenerhebung

Anja Theisel & Christian W. Glück

1 Fragestellungen und Ziele

Institutionelle Rahmenbedingungen der Beschulung sprachbeeinträchtigter Kinder sind in den letzten Jahren rasanter Veränderung unterworfen. Mit Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention 2009 haben sich in den verschiedenen Bundesländern die unterschiedlichsten Formen inklusiver Beschulung entwickelt, teilweise neben den traditionellen Formen im bestehenden Schulwesen, teilweise an seiner Stelle. Sowohl neue als auch bestehende Formen weisen hinsichtlich der Schularten, der Organisationsformen und des Personaleinsatzes große Unterschiede auf (Schneider 2004, Heidenreich 2007).

Um diese Vielfältigkeit durchschaubarer zu machen und Folgen unterschiedlicher Umsetzungsformen abschätzen zu können, soll der Versuch unternommen werden, das System in seiner Vielfältigkeit zu beschreiben und Umsetzungsformen inklusiver Beschulung in Deutschland und ausgewählten Bundesländern überblicksartig darzustellen. Die Angebote des sonderpädagogischen Systems, das je nach gesellschaftlichem, bildungspolitisch vermitteltem Selbstverständnis in der Interaktion mit den involvierten Institutionen und den agierenden Personen ausgestaltet wird, bestimmen wesentlich die Aufgabenfelder von Sonderpädagogen und die Ausgestaltungsmöglichkeiten von Bildungsprozessen. Insofern spielen die institutionellen Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Bildungsangebote vorgehalten werden, eine wesentliche Rolle dafür, wie diese qualitativ umgesetzt werden können. Für Schüler¹ mit sonderpädagogischem För-

derbedarf im Bereich Sprache liegen frühere Erhebungen unter dem Stichwort „Die Schülerschaft der Sprachheilschule“ vor (Gieseke & Harbrucker 1991). Erkenntnisse zur quantitativen und qualitativen Ausgestaltung des sonderpädagogischen Systems liefern Befragungen von Holler-Zittlau & Gück (2001), hinsichtlich des Einsatzes im mobilen, sonderpädagogischen Dienst Lütje-Klose (2008) und zur Netzwerkeinbettung von Sonderschulen Sprache Mußmann (2013). Hinweise auf Organisationsformen liefern auch retrospektive Befragungen von ehemaligen Schülern (Sallat & Spreer 2011) und Erhebungen zur Situation in einzelnen Bundesländern (Subellok et al. 2013). Eine bundesweite Bestandsaufnahme, die im Sinne eines Monitorings fortgeführt werden könnte, gibt es jedoch bislang nicht.

Aus diesem Grunde wurde ausgehend von einer Piloterhebung (Berichterstattung J. Mußmann 2012) im Rahmen des Hauptvorstandes der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) für die vorliegende Studie ein Fragebogen zu den unterschiedlichen Rahmenbedingungen inklusiver Beschulung entworfen. Eine besondere Herausforderung bei der Konstruktion des Fragebogens stellt die unterschiedliche Terminologie bezüglich der institutionellen Formen der Beschulung sprachbeeinträchtigter Kinder. Diese ist nicht nur von Bundesland zu Bundesland, sondern auch innerhalb der Bundesländer sehr verschieden. Oft werden die Vorgaben der Kultusministerien der Länder sogar in verschiedenen Regierungsbezirken unterschiedlich umgesetzt. Die Praxis

und die Begrifflichkeiten unterscheiden sich mitunter gar von Schule zu Schule.

Hintergrund dieser Diversität der Begrifflichkeiten sind einerseits die unterschiedlichen Traditionen der Bundesländer bezüglich der Beschulung sprachbeeinträchtigter Kinder, andererseits die verschiedenen politischen Zielrichtungen eines in Länderhoheit gestalteten schulischen Systems.

Aktuell zeichnen sich zwei Grundmodelle hinsichtlich der Organisationsformen zur Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich ‚Sprache‘ ab. Einerseits wird Sonderpädagogik traditionell als subsidiäre, also nachrangig bei besonderem Förderbedarf eines Schülers zu aktivierende Ressource angesehen. Grundlage ist die Feststellung dieses Förderbedarfs durch individuelle Diagnostik auf dem Hintergrund mehr oder weniger präzise festgelegter Kriterien, die die Erstellung eines Förderplanes unter Einbeziehung qualitativ und quantitativ bestimmter, sonderpädagogischer Ressourcen auslöst. Andererseits wird in einigen Bundesländern an einem Modell der ‚sonderpädagogischen Grundversorgung‘ auch für Schüler mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen gearbeitet, das an allgemeinen Schulen unabhängig von individuellem Bedarf sonderpädagogische Ressource systemimmanent zur Verfügung stellt. Die Verwendung der sonderpädagogischen Ressource innerhalb der Schule erfolgt dann in Verantwortung der Lehrkräfte.

Beide Grundmodelle werden wiederum in ihren Parametern (z. B. Qualifikation, Zeit je Bezugseinheit ...) sehr unterschiedlich definiert und umgesetzt. Sie prägen entscheidend die Aufgaben und

¹ Aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit wird im Text die männliche Form verwendet.